O futuro da Educação na América Latina[1]

Simon Schwartzman

Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade do Rio de Janeiro

2001

[1] A primeira versão deste texto foi publicada como Simon Schwartzman. *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. 2001a. Nessa edição, e na versão na Internet, podem ser vistos os gráficos com os resultados da pesquisa Delphi, assim como tabelas e quadros adicionais. Agradeço a Ana Luiza Machado, diretora da UNESCO-OREALC, pela oportunidade de coordenar este estudo. Todas as conclusões e interpretações apresentadas neste texto são minhas, e não expressam, necessariamente, os pontos de vista da UNESCO, de suas autoridades ou dos países membros.

Introdução

> Nos próximos quinze anos, a educação na América Latina e no Caribe sofrerá os efeitos negativos da estagnação econômica, instabilidade política e a capacidade decrescente dos governos de desenvolverem políticas sustentadas e de longo prazo. A globalização econômica e cultural terá um efeito muito negativo, ao aumentar ainda mais os níveis de desigualdade e exclusão social na região. As instituições educacionais se transformarão sob a influência de tendências como a universalização da educação inicial, a relevância crescente da ciência e da tecnologia no currículo da educação básica, a adoção de novas tecnologias de ensino, a demanda crescente por educação para toda a vida, e uma preocupação crescente com o uso sistemático de avaliações do desempenho dos alunos. As novas tecnologias de informação poderão vir a ser um instrumento importante para a melhoria da educação, ao ajudar na formação dos professores, dar acesso a conteúdos de melhor qualidade e abrir novas oportunidades de aprendizado; mas há também o risco de uma desigualdade digital crescente, e de que se perca de vista o papel dos professores como *role models* e pessoas de referência insubstituíveis para os estudantes.
>
> Estes desafios de grandes transformações e necessidades crescentes, em um contexto econômico e político pouco favorável, serão enfrentados por níveis cada vez mais altos de envolvimento e participação de todos os setores da sociedade nas questões educacionais, e pela crescente descentralização e autonomia as instituições educacionais em relação aos governos centrais. Grandes projetos de reforma patrocinados por governos terão poucas chances de sucesso se não envolverem as comunidades e não tomarem em conta o que acontece no dia a dia das escolas. Envolver a comunidade significa tomar em conta os interesses e estimular a participação de todos os setores interessados na educação – estudantes, suas famílias, professores, diretores de escola, futuros empregadores. Levar a sério o que ocorre no dia a dia das escolas significa entender que determinações externas e mudanças globais serão efetivas, se não tiverem uma relação clara e bem definida com as formas pelas quais o processo educacional ocorre na prática.

Esta descrição do futuro é o quadro que emerge dos resultados de um estudo “Delphi” sobre o futuro da educação na região, respondido por um painel de cerca de 50 especialistas e 32 outras autoridades educacionais e líderes no setor. Especialistas e pessoas influentes foram convidadas a participar no projeto por sua reputação, e por

indicações feitas entre si. Não se trata de ua amostra representativa, mas os resultados expressam os pontos de vista de um grupo muito significativo de pessoas, que definem a agenda de pesquisa, discussões e as orientações de política educacional de muitos governos e agências governamentais e multilaterais.

Nesta análise, fazemos às vezes distinção entre os "especialistas" e as "pessoas influentes", considerando como especialistas as pessoas que tenham feito trabalhos de pesquisa e publicado estudos sobre temas educacionais. Não é uma distinção perfeita, dado que muitos especialistas são também pessoas influentes; nestes casos, a classificação de "especialista" foi adotada. As comparações dos pontos de vista dos especialistas e as pessoas influentes mostram algumas diferenças significativas. Em geral, no entanto, há convergência, sugerem que existe bastante consenso a respeito dos principais temas e problemas da educação na região.

Antecedentes

Ao final do século XX, o Escritório Regional da UNESCO para a Educação na América Latina (OREALC/UNESCO) preparou uma análise retrospectiva do desenvolvimento da educação na região nas décadas mais recentes, um trabalho realizado por solicitação dos Ministérios de Educação da região, com o apoio do governo da Espanha e dos escritórios da UNESCO nos diferentes países. A conclusão foi que, em geral, a região ainda estava longe de ter atingido os objetivos a que os países se haviam proposto em iniciativas como o Projeto Principal de Educação da Unesco de 1981, ou a Declaração de Jomtien de 1990, que deu origem à iniciativa da Educação para Todos.[2] Apesar de todos os esforços para universalizar a educação básica, reduzir o analfabetismo e melhorar a qualidade e a eficiência da educação, entramos no século XXI com muitos dos problemas identificados pelo "Projeto Principal de Educação" de 1981 ainda por resolver. A Declaração da Educação para Todos trouxe uma nova concepção sobre a natureza e o papel da educação na

---

[2] UNESCO - OREALC. "Proyecto principal educación: objetivos, características y modalidades de acción." Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. 1981; UNESCO. 1990. "World Declaration on Education for All" http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml

sociedade. Na prática, no entanto, em termos de conteúdo, pedagogia e procedimentos gerenciais, esta nova concepção acabou se diluindo, na maioria dos países, nos procedimentos convencionais e rotineiros de sempre.

Quais são as perspectivas para os próximos 15 anos? Na opinião do painel que respondeu a esta pesquisa, duas tendências possíveis, mas contraditórias, parecem claras:

- A educação continuará a ter um importante papel em termos culturais, pessoais, assim como de equidade e justiça social. Além disto, há um grande consenso em que, com as mudanças mais recentes na economia mundial, a educação se tornou um instrumento fundamental para garantir a viabilidade econômica dos países.
- Ao mesmo tempo, existem sinais inquietantes de que a integração econômica e cultural estimulada pela globalização está tendo um efeito negativo sobre a maioria dos países da região, aumento as desigualdades e a exclusão social, e reduzindo a capacidade dos governos de investirem em políticas sociais, e especialmente em educação.

Tendências não significam que o futuro está dado. Os sistemas educacionais podem mudar, e seguramente mudarão. Eles podem incorporar novas formas organizacionais, trazer novos recursos, novas metodologias, novos instrumentos, e receber mais apoio da sociedade. Neste processo, eles podem superar as restrições impostas até mesmo pelos cenários mais pessimistas a respeito do futuro.

Para pensar sobre o futuro e ajudar a propor alternativas, o Escritório da UNESCO para a Educação na América Latina e o Caribe resolveu promover este estudo sobre o futuro da educação na região.[3] Primeiro, um questionário, preparado

---

[3] Os resultados deste estudo, assim como de outros trabalhos realizados pela UNESCO com o mesmo objetivo, foram apresentados na Sétima Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e o Caribe, realizada nos dias 5, 6 e 7 de março de 2001 na cidade de Cochabamba, Bolivia. Veja UNESCO - OREALC. *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.* Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. 2001b; UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de*

com a ajuda da UNESCO e conforme a metodologia dos estudos “Delphi”[4], foi enviado a um painel de 82 especialistas e pessoas de influência na área da educação na região. A primeira parte do questionário tratava de assuntos relacionados com contexto econômico, político e social mais amplo; a segunda, com as relações entre educação, economia e sociedade. A terceira parte incluía questões mais específicas, relacionadas às maneiras pelas quais os sistemas educacionais estão organizados, e seu funcionamento. Para cada questão, os panelistas recebiam um conjunto de afirmações, e se pedia que opinassem, primeiro, sobre a probabilidade de que elas ocorressem nos próximos 15 anos, e, depois, sobre se elas teriam um efeito positivo ou negativo. A maioria das afirmações eram feitas, intencionalmente, de forma categórica e forte, para estimular a reação dos panelistas.[5] Segundo, um grupo de especialistas participou de uma reunião em Santiago, aonde tomaram conhecimento dos resultados da pesquisa, e foram convidados a apresentar trabalhos e discutir seus pontos de vista a respeito dos temas levantados pelo questionário.

A técnica Delphi deveria ser um processo iterativo, em que os panelistas apresentam seus pontos de vista em uma primeira rodada, e depois têm a oportunidade de revisá-los a partir da informação que recebem a respeito dos pontos de vista do grupo como um todo. Neste estudo, os resultados iniciais foram distribuídos para

---

la educación en América Latina y el Caribe. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. 2001a

[4] A técnica Delphi foi desenvolvida inicialmente pela Rand Corporation, nos Estados Unidos, na década de 40, como um instrumento para explicitar e organizar as opiniões de especialistas sobre diferentes tópicos, especialmente na área do *technological forecasting*. Centenas de estudos foram feitos usando esta abordagem, e se tornou claro, desde o início, que o principal valor do instrumento não era a produção de previsões acuradas, e sim seu uso para identificar temas a questões centrais para a antecipação de cenários futuros. Veja, para uma visão geral e uma perspectiva crítica, H. Sackman. *Delphi assessment: expert opinion, forecasting and group process*. The Rand Corporation, 1974

[5] Em geral, esta estratégia deu certo, mas alguns participantes objetaram em relação à forma pela qual as perguntas foram formuladas, acreditando que o questionário continha alguns supostos implícitos e não declarados, especialmente no que se refere ao relacionamento entre educação e trabalho, educação e as novas tecnologias, educação e as instituições internacionais, e outras. Haviam, no entanto, perguntas abertas para que os participantes pudessem expressar outros pontos de vista, e muitos o fizeram. Outra objeção foi que o questionário parecia supor que a América Latina e o Caribe eram uma região homogênea, e não tomava em conta as diferenças profundas que existem entre diferentes países. countries. Esta é uma crítica válida, que assinala uma limitação importante deste estudo, que não teve como ser contornada, dadas as limitações de tempo e recursos, e a necessidade de aprsentar um panorama abrangente.

todos os participantes, mas poucos deles enviaram comentários adicionais ou alteraram suas opiniões em função dos resultados. A reunião de Santiago, no entanto, foi uma oportunidade excelente para clarificar e aprofundar o entendimento da maioria dos temas da pesquisa. Assim, decidimos considerar esta reunião como equivalendo a uma segunda rodada do Delphi. Este documento se baseia tanto nos resultados do questionário quanto nos textos e discussões havidos durante o seminário, e, ainda, nos comentários e críticas recebidos a uma primeira versão deste texto.

Este trabalho não foi uma tentativa ingênua de prever o futuro. No entanto, especialistas e pessoas influentes têm mais condições do que outros de identificar as tendências atuais e imaginar o que podemos esperar delas, assim como de moldar o futuro em certa medida. O objetivo principal do estudo, portanto, é o de entender melhor as restrições que teremos que enfrentar nos próximos anos, e identificar os instrumentos e ferramentas que podemos utilizar para melhorar a situação presente.

I - O contexto

Globalização

Das diferentes tendências possíveis sobre o cenário global apresentadas para a avaliação dos panelistas, os efeitos econômicos da globalização foram escolhidos como os mais prováveis, e tendo um efeito mais negativo sobre a região, aumentando a exclusão social e as desigualdades. No seminário, José Joaquín Brunner comentou a tendência, entre intelectuais e políticos, de ver a globalização como um processo único e integrado, do qual conseqüências gerais também decorreriam, sem no entanto se esforçarem para identificar seus diferentes aspectos e conseqüências em diferentes contextos. Na verdade, muitas destas tendências supostamente atribuídas à "globalização" são independentes umas das outras, e nem todos os países reagem à globalização da mesma forma. Condições nacionais, capacidade local e competência

ainda são os principais fatores que explicam como diferentes países respondem às condições globais[6].

Mudanças demográficas, desenvolvimento econômico, emprego e educação.

A sociedade está mudando de forma dramática em toda a região, e estas mudanças terão grande impacto na educação. As principais tendências são o declínio nas taxas de fertilidade, a concentração das populações nas áreas urbanas, e o acesso crescente das mulheres ao mercado de trabalho. Na medida em que as populações se tornam mais urbanas e mais envelhecidas, o foco das políticas educacionais também muda, das questões de acesso e cobertura, para as questões de qualidade e conteúdo. As escolas nos subúrbios das grandes metrópoles superpovoadas têm que lidar com problemas de violência urbana e anomia social, em uma escala até agora desconhecida. Na medida em que as mulheres entram no mercado de trabalho, seus filhos passam a precisar de mais escolas maternais e jardins de infância, aonde possam ficar por mais horas cada dia, e começar sua educação formal mais cedo. Todas estas mudanças requerem mais recursos, professores mais bem formados, melhores administradores, e uma relação mais clara entre educação e oportunidades de trabalho.

Pedro Sáinz e Mario La Fuente, em seu texto, examinam as perspectivas de desenvolvimento econômico para a região, e seu provável impacto nas ocupações e nas competências que as escolas deveriam desenvolver em seus alunos.[7] Baseados na experiência dos últimos 20 anos, e nas características atuais da economia internacional, eles não acreditam que a economia da região vá se desenvolver muito rapidamente nos próximos 15 anos. Mesmo em um cenário de crescimento, eles pensam que as principais transformações ocorrerão em segmentos específicos e determinadas sociedades, e seus benefícios também ficarão restritos a determinados

---

[6] José Joaquín Brunner. "Globalización y el futuro de la educación: precisiones, desafios, estrategias." em UNESCO - OREALC, *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. 2001.

[7] Pedro G Sáinz e Mario La Fuente R. "Crecimiento económico, ocupación e Ingresos en América Latina: una perspectiva de largo plazo." Ibid.

grupos. Em outras palavras, mesmo nas condições mais favoráveis, a tendência será de que o desenvolvimento econômico ocorra nos setores mais modernos, altamente capitalizados e tecnicamente competentes de alguns países, criando poucos empregos de alta qualidade, e somente para pessoas de alta educação. Para ocupações de produtividade intermediária, o provável é que as oportunidades de emprego cresçam menos do que as taxas de expansão das oportunidades ocupacionais. Um crescimento econômico com estas características pode ter efeitos positivos importantes nos países, ao expandir o setor moderno de serviços, aumentar a demanda interna, reduzir os níveis pobreza, e proporcionar mais impostos aos governos, que podem utilizá-los para políticas sociais de diferentes tipos. No entanto, não se pode esperar que a economia absorva grande quantidade de pessoas formadas no ensino médio ou superior, e seu efeito sobre a distribuição de renda não deve ser muito significativo.

. Esta visão difere do que dizem os defensores da teoria do "capital humano" segundo a qual a educação, por si mesma, seria um fator produtivo, gerando riqueza e atraindo capitais e tecnologias. Este tema é abordado no texto de Henry Levin[8], que apresenta um panorama da evolução da teoria do capital humano desde seus inícios, com os trabalhos de Gary Becker, até suas versões mais atuais. Os primeiros trabalhos sobre a teoria do capital humano se basearam no ato de que os países com populações mais educadas eram muito mais produtivos do que outros, e estas diferenças não poderiam ser explicadas por diferenças em relação aos fatores econômicos tradicionais – capital, trabalho, terra e matérias primas. O que eles não fizeram, no entanto, foi identificar mais especificamente como a educação contribuía para a criação da riqueza. É isto que fazem os autores mais recentes, como diz Levin:

> Em ambientes dinâmicos aonde existem mudanças constantes de preços e de produtividade, decorrentes em parte de mudanças tecnológicas e alinhamentos dos mercados, os métodos tradicionais de alocação de recursos se tornam ineficientes. Que habilidades são necessárias para ajustar estes desequilíbrios e tornar as firmas mais produtivas? Mais educação, e sobretudo a educação superior, dá aos

---

[8] Henry M Levin. "Cambios pedagógicos para los futuros Educacionales de América Latina y el Caribe." Ibid.: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para AméricaLatina y el Caribe.

trabalhadores a capacidade de entender com plenitude seus papéis no processo produtivo, e fazer, de forma tácita, os ajustes requeridos pelas mudanças nos preços e na produtividade dos insumos. Estes ajustes permanentes permitem um retorno ao equilíbrio no sentido econômico de uma equalização dos custos e ingressos à margem e de maximização da produtividade e do lucro.

A observação importante, aqui, é a referência aos "ambientes dinâmicos", aonde estes ajustes que favorecem a eficiência ocorrem. Estes ambientes correspondem aos mais setores dinâmicos da economia mencionados por Sáinz e La Fuente, fora dos quais os efeitos produtivos da educação parecem ser bem mais limitados.

Gastos públicos

Apesar da expectativa de que a economia não terá condições de absorver um número crescente de pessoas altamente educadas, a demanda por educação na região continuará sendo intensa. Na medida em que a população se torna mais educada, pessoas com mais qualificações tomam o lugar de outras com menos, mesmo se não existam novos postos de trabalho, ou se a economia não está se transformando ou modificando de forma mais significativa. Esta vantagem relativa dos mais educados é um poderoso incentivo para que os indivíduos busquem mais educação, mesmo quando os benefícios sociais e econômicos da mobilidade educacional sejam pequenos, e até mesmo negativos. Estas expectativas por rendas mais altas e empregos mais estáveis são somente parte de um movimento muito mais geral das novas gerações por mais educação, que são também parte, se quisermos usar o termo, de um processo mais geral ainda de globalização. Para os estratos médios e altos na maioria dos países, ser estudante é uma parte essencial do estilo de vida dos jovens. Para os estratos médios, a pressão social para buscar algum tipo de diploma de nível superior é muito alta, e a educação secundária completa está se tornando o requisito indispensável para o gozo da cidadania e a convivência social. Para os estratos sociais mais baixos, a educação é vista como o melhor caminho para a mobilidade social, renda e emprego estável. Todos os panelistas concordam que a educação deveria continuar se expandindo e melhorando sua qualidade nas próximas décadas, e vários deles insistiram em que as funções de difusão e manutenção de valores, de aumento

da equidade, desenvolvimento de pensamento crítico e aumento do capital social, são mais importantes do que o desenvolvimento de habilidades específicas demandadas pelo mercado de trabalho. Ser educado – ou, mais especificamente, ter completado pelo menos os primeiros oito ou nove anos da educação básica, e, em muitos casos, cursos superiores – não é visto como meio para um fim, mas como um novo direito social ao qual todos deveriam ter acesso.

O contraste entre o que ocorrerá na economia e o que se espera que ocorra em educação deverá se acentuar, porque se espera que os custos da educação aumentem cada vez mais nos próximos anos, mas os recursos para isto não virão, ou pelos não dos montantes desejados. Os panelistas se dividiram a respeito de se os gastos públicos com educação aumentarão ou ficarão estagnados, mas a ausência de recursos suficientes foi considerada com um cenário futuro bastante preocupante. Ainda que possa haver uma tendência de aumento absoluto e relativo dos gastos com a educação, os recursos serão inadequados.

Na medida em que o acesso à educação fundamental se universaliza – como já ocorre na maioria dos países da região, inclusive o Brasil – a pressão pela expansão dos níveis mais altos e mais dispendiosos – educação secundária, educação técnica, educação superior – também se expande. José Pablo Arellano observa que o custo da educação secundária é, em média, 30% maior *per capita* do que o da educação primária, e este custo se multiplica várias vezes para a educação superior. [9] Aumentar a qualidade da educação em todos os níveis também é extremamente caro: requer professores mais qualificados e com melhores salários, menos alunos por professor, melhores edifícios, melhor equipamento, laboratórios, computadores, bibliotecas. Ainda existe algum espaço para o aumento dos gastos públicos com educação, mas não muito. Na análise de Arellano, os países da região já investem cerca de 12% de sua renda *per capita* em educação, valor que pode ser visto em comparação com os níveis de gastos dos países da OECD, 19%; a percentagem para o Chile é 17%. Desta forma, um aumento de 50% nos gastos públicos *per capita* em educação traria os

---

[9] José Pablo Arellano M. "Financiamiento educacional en los primeros 15 años del siglo XXI." Ibid.: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.

países da região a níveis semelhantes aos dos países que mais investem em educação no mundo. Isto não seria suficiente, no entanto, dada renda per capita tão menor da região. Mesmo nos melhores cenários, então, os países terão que escolher entre melhorias modestas da educação primária e secundária, e expansão da educação superior pública; não será possível fazer as duas coisas.

Governabilidade e reforma educacional

Os panelistas não tinham certeza, mas tenderam a discordar da afirmação de que "as democracias terão dificuldade em se firmar, e serão substituídas por governos populistas, ou enfrentarão problemas de estabilidade". Esta atitude era de se esperar, pois, pela primeira vez na história, os governos da quase totalidade dos países da região foram eleitos democraticamente, e tentativas isoladas de rompimento da normalidade democrática têm encontrado fortes resistências nacionais e internacionais.

Democracia política, no entanto, não é o mesmo que governabilidade. Em todos os países, existe uma distância importante entre o que os governos podem proporcionar e as expectativas crescentes da população, abrindo caminho para políticas populistas, situação em que os políticos prometem mais do que podem cumprir, e sacrificam objetivos de longo prazo por impactos de curto prazo na opinião pública e nos meios de comunicação. Na área da educação, políticas populistas podem significar instabilidade institucional, falta de liderança, desperdícios e incerteza na existência de recursos, tudo isto conduzido à impossibilidade de levar à frente projetos de longo prazo de desenvolvimento institucional e melhoria da educação.

Os problemas de governabilidade são respondidos muitas vezes pela tentativa, por parte dos governos, de reduzir as demandas a que devem responder. Uma maneira de fazer isto é pela transferência dos custos e responsabilidades da área pública para o setor privado. Esta tendência ao "governo mínimo" e à privatização é descrita muitas vezes como fazendo parte do processo mais amplo de "globalização", mas deriva, na verdade, de uma desconfiança muito mais profunda a respeito da capacidade dos governos de funcionarem adequadamente. No outro extremo, existe na região uma forte tendência a tentar resolver os problemas de governabilidade através de

legislações detalhadas, por uma parte, e a criação de todo tipo de conselhos e órgãos colegiados, por outro, tudo com o objetivo garantir direitos e de amarrar as mãos dos governantes. Uma terceira tendência é transferir as responsabilidades dos níveis mais altos para os mais baixos da administração pública – estados e municipalidades – a partir da suposição de que, quanto mais próximas das raízes, melhor as escolas devem funcionar.

Assim, ainda que a previsão dos panelistas em relação à democracia não seja negativa, existe uma preocupação clara com o papel dos governos na administração da educação, que surge na forte preferência dos panelistas por regimes descentralizados e com forte participação da sociedade nas atividades educacionais. Esta preocupação aparece também na desconfiança manifestada por vários panelistas a respeito dos grandes projetos de reforma educacional que são muitas vezes adotados pelos governos. Rosa Maria Torres, em sua análise dos dez anos da iniciativa da *Educação para Todos,* mostra o contraste entre as propostas inovadoras da Declaração de Jomtien de 1990 e a maneira rotineira e convencional em que as políticas educacionais foram implementadas em diversos países desde então.[10] Graciela Frigerio chama a atenção para a incapacidade das reformas abrangentes de alterar a cultura das escolas, uma condição sem a qual nenhuma política educacional pode ter sucesso[11]; e Álvaro Marchesi chama a atenção para a possível contradição inerente ao fato de que o primeiro item em uma lista das condições para a melhoria da educação na região é o forte envolvimento dos governos com os valores da educação; mas que todos os demais itens nesta lista se referem a coisas que precisam ocorrer na base do sistema educacional, aonde as escolas e a sociedade se encontram.[12]

---

[10] Rosa María Torres. *Una década de educación para todos - la tarea pendiente.* Montevideo; Madrid; Caracas; Buenos Aires; Porto Alegre: FUM-TEP; Editorial Popular; Editorial Laboratorio Educativo; IIPE-UNESCO; Artmed Editora. 2000

[11] Graciela Frigerio. "Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?" em UNESCO - OREALC, *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. 2001

[12] Álvaro Marchesi. "Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamerica." Ibid.

II – Educação e sociedade

Havia grande consenso entre os panelistas de que a educação está se movendo no sentido de maior descentralização, autonomia e participação da comunidade, uma tendência considerada positiva. A sociedade está se tornando mais consciente da importância da educação, e isto permite que ela aporte novos recursos ao setor, além daqueles proporcionados pelo Estado. Entre as contribuições positivas da educação para a sociedade, duas pareciam que estariam por ocorrer, e teriam um forte impacto: a reorganização da cidadania, pela criação de uma ordem social mais justa; e o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida, que permitiria reduzir as desigualdades sociais e econômicas. Na visão dos panelistas, organizações internacionais e multilaterais terão um papel cada vez maior a desempenhar neste processo, mas não esperam que elas tenham um impacto especialmente importante.

Descentralização e autonomia

É difícil saber se a previsão dos panelistas sobre a tendência à descentralização e à autonomia local deriva da observação do que vem ocorrendo, ou se se trata da expressão de um sentido sobre o que eles acham que deva ocorrer. Em todo caso, estas fortes expectativas e preferências pela descentralização estão associadas a um ceticismo crescente a respeito da capacidade gerencial das autoridades centrais, e mais importante ainda, ao entendimento de que a educação é uma atividade que requer criatividade, liderança e iniciativa permanentes, e por isto não pode ser bem desempenhada pela obediência a procedimentos burocráticos e linhas hierárquicas e verticais de mando. Esta noção, explicitada com clareza no texto de Ana Luiza Machado's[13], é um componente central do projeto de "Escolas de Aceleração" descritas por Henry Levin, e pode ser generalizada para todos os contextos educacionais, independentemente das orientações pedagógicas de cada um[14]. Como

[13] Ana Luiza Machado. "Papel dos gestores educacionais num contexto de descentralização para a dscola." Ibid.: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

[14] Henry M Levin. "Cambios pedagógicos para los futuros Educacionales de América Latina y el Caribe." Ibid.: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para AméricaLatina y el Caribe.

observa Graciela Frigerio[15], a descentralização, por si mesma, pode não produzir os resultados esperados, quando não passa de um pretexto das autoridades centrais para se eximir de suas responsabilidades, e não vem acompanhada de mudanças efetivas na cultura das escolas. A expectativa, no entanto, é que o aumento da responsabilidade e da capacidade de decisão local possa funcionar como um forte incentivo para a criação de novas culturas institucionais, que não teriam como ser administradas por cima, ou pelo lado de fora das instituições.

Diversidade e multiculturalismo

Um tema relacionado à descentralização e autonomia local é a preocupação crescente, na América Latina e no Caribe, com as grandes diferenças culturais e lingüísticas que existem em muitos países. Este tema é de importância especial para países como a Bolívia, Peru, Equador, México e Paraguai, que têm grandes populações nativas, falando outras línguas que não o castelhano, assim como para países como Brasil, Chile e Argentina, aonde as minorias nacionais quase desapareceram, mas hoje ressurgem buscando recuperar suas identidades e demandando uma educação que seja relevante para suas culturas. No passado, a assimilação cultural era considerada como inevitável, e a educação nas línguas nativas era aceita como, no máximo, uma forma de transição para integrar as novas gerações na cultura dominante. Hoje, como argumenta Luis Enrique López, a noção prevalente é que as crianças devem receber educação bilíngüe, de tal forma que as possam, ao mesmo tempo, preservar e desenvolver suas identidades, e participar da cultura global dominante.[16] É necessário ver a educação multicultural como muito mais do que ação afirmativa, ou a busca da variedade cultural por ela mesma. Esta questão é analisada com muita clareza por Kwame Anthony Appiah, para quem

> O argumento fundamental em favor do cosmopolitismo e multiculturalismo deriva do entendimento a respeito do papel da sociedade em criar opções entre as quais as

---

[15] Graciela Frigerio. "Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?" Ibid.: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.

[16] Luis Enrique Lópes. "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana." Ibid.: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

pessoas possam optar com autonomia. A liberdade de se criar a si mesmo, a liberdade que o liberalismo celebra, requer um leque de opções socialmente transmitidas a partir da qual se possa inventar aquilo que chamamos de nossas identidades. Nossas famílias e escolas, nossas igrejas e tempos, nas associações profissionais e nossos clubes, nos proporcionam dois elementos fundamentais da caixa de ferramentas da autocriação. Primeiro, eles nos proporcionam identidades já prontas – filho, amante, marido, doutor, professor, metodista, trabalhador, muçulmano – cujas formas são constituídas por normas e expectativas, estereótipos e demandas, direitos e obrigações; segundo, elas nos dão a linguagem com a qual podemos pensar sobre estas identidades dadas, e que podemos utilizar para criar outras novas.[17]

Existem algumas experiências importantes de educação multicultural deste tipo na região, e um amadurecimento importante no entendimento de como isto deve ser feito, como se pode ver o texto de López. Paradoxalmente, o multiculturalismo, como contraponto ao cosmopolitismo, é um componente importante da agenda social globalizada, e projetos multiculturais costumam receber forte participação e apoio internacionais, com organizações não governamentais e multilaterais estabelecendo contatos diretos com populações nativas, muitas vezes deixando de lado as instituições educacionais e as autoridades dos respectivos países. Os benefícios que estes projetos podem trazer para as comunidades são, em geral, bastante claros. Menos claro, no entanto, é a capacidade deste tipo de abordagem de atingir de fato as milhões de pessoas que continuam vinco à margem, não somente da cultural, mas dos recursos e das políticas sociais de seus próprios governos.

Parcerias e privatizações.

Os panelistas não estiveram de acordo quanto à noção de que a tendência à descentralização e à autonomia local pudesse ser entendida como uma tendência à descentralização e ao esmaecimento da distinção entre instituições públicas e privadas. O princípio de que todos os cidadãos têm direito à educação, e que os governos têm a responsabilidade de proporcionar os recursos para garantir este direito

---

[17] Kwame Anthony Appiah. "Liberalism and the plurality of identity." em Cloete, *Knowledge, Identity and Curriculum Transformation in Africa*. Johannesburg: Maskew Miller Longman. 1997 A tradução é minha.

de cidadania, não está em discussão. As demandas por educação, no entanto, são grandes e muito diferenciadas, e os recursos públicos são escassos. É necessário, por isto, discutir as prioridades no uso dos recursos públicos, e trazer recursos adicionais para garantir a provisão de educação para todos.

No passado, esta questão era muitas vezes colocada em termos da tensão entre os possíveis papéis do Estado, da família e da Igreja como principais provedores de educação, e vinha associada ao tema da liberdade de ensino e dos direitos à educação laica ou religiosa. Hoje, poucas pessoas, e nenhum dos panelistas, colocam em dúvida os direitos das famílias e das igrejas de proporcionar a educação que lhes pareça melhor para seus membros e descendentes. Todos concordam, ao mesmo tempo, em que os governo devem permanecer como o principal provedor de educação básica na região. Esta responsabilidade, no entanto, não deve ser deixada somente na mão das autoridades educacionais, e necessita obter o apoio e a participação de outros setores dos governos e da sociedade civil, como está enfatizado na declaração de Jomtien de 1990 sobre Educação para Todos.

As limitações de recursos são somente uma das razões pelas quais esta ampla cooperação é necessária. O envolvimento de diferentes setores da sociedade com as escolas traz a elas as preocupações, os valores e as atitudes do mundo real, fazem com que elas se sintam responsáveis ante a sociedade, e torna os conteúdos da educação mais relevantes para os estudantes. Marcela Gajardo, em seu texto,[18] apresenta um quadro bastante abrangente dos diferentes setores que começam a se envolver cada vez mais com a educação na região. Eles incluem homens de negócios e empresários, fundações privadas, organizações governamentais e não governamentais, instituições associadas a Igrejas e movimentos religiosos, associações de pais e mestres, associações comunitárias, e muitas outras. Em alguns casos, elas trazem recursos adicionais às escolas; em outros, elas criam e mantêm suas próprias escolas, ou programas para estimular determinadas atividades; e podem se envolver na

[18] Marcela Gajardo. "Educación: asunto de todos?" em UNESCO - OREALC, *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. 2001

administração de instituições e recursos públicos. Seu trabalho pode se limitar a ajudar em situações em que os recursos públicos são ineficientes, mas pode adquirir objetivos muito mais complexos e ambiciosos, ajudando a conceber novos programas, dando atenção especial a estudantes mais carentes ou com maiores dificuldades de aprendizagem, e ajudando a definir e implementar políticas educacionais.

Esta tendência em relação à participação cada vez maior da sociedade na educação abre caminho para inovação e pode trazer mais recursos, mas e muito debatida Para seus críticos, ela faz parte de uma tendência dos governos a deixar de lado suas responsabilidades, e a renunciar aos valores associados à educação pública. Para seus defensores, ela faz parte de um movimento saudável e necessário de redução da burocracia, ineficiência e irrelevância cultural, que ocorrem com tanta freqüência na educação pública tradicional.

Cultura, valores cívicos, capital social, equidade.

Os panelistas acreditam que a educação pode desempenhar um importante papel de estimular os valores cívicos e culturais, e aumentar a equidade social; e o impacto deste papel foi considerado como muito importante.

A noção de que as escolas deveriam incentivar e desenvolver os valores cívicos, culturais, sociais e morais sempre esteve presente nas instituições educacionais em toda parte. Os conteúdos específicos destes valores, naturalmente, variam muito, e nossa pesquisa não teve como aprofundar a questão. Para vários panelistas, haveria uma oposição este papel moral e cultural da educação e uma visão estreita do ensino, como orientada exclusivamente para as necessidades do mercado de trabalho. Para a maioria, no entanto, estas duas funções, de capacitação para a cidadania e para o trabalho, não pareceriam estar em contradição.

Tradicionalmente, os valores culturais são incluídos nos currículos escolares através do ensino da história, geografia, literatura, religião e, em alguns casos, através de cursos especiais de "educação moral e cívica", como ocorreu no Brasil na época do regime militar. A visão predominante, hoje, é que este tipo de curso acaba se tornando formal e distante da vida real dos estudantes, e deixa de cumprir suas funções. A tendência atual é tentar ensinar estes valores clássicos, junto com outros novos, como

o cuidado com o meio ambiente, a não-discriminação e a prevenção de doenças contagiosas, como temas "transversais", que devem fazer parte do ensino de todas as matérias. Esta noção está presente nos currículos oficiais de muitos países. No Brasil, os "Parâmetros Curriculares Nacionais" para as séries um a quatro incluem, como temas transversais, "Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual"; e, para as séries quatro a oito, além dos mesmos temas, os temas de "Trabalho" e "Consumo"[19]. Mas ainda não há evidência de que esta orientação esteja produzindo os resultados esperados.

Para um grupo de panelistas, o que é importante não é ensinar valores e cultura na forma tradicional, mas desenvolver nos estudantes a capacidade de olhar a sociedade de forma independente e crítica. Nesta perspectiva, a educação não deveria ser uma linha de uma só mão de transmissão de conhecimentos e valores estabelecidos, e sim um processo criativo através do qual os estudantes, junto com seus professores, pudessem desenvolver suas mentes, a habilidade de pensar por conta própria, e de transformar sua sociedade. Se as escolas pudessem funcionar conforme este modelo, elas deixariam de ser instrumentos de reprodução de diferenças e hierarquias sociais estabelecidas, e se transformariam, em si mesmas, em poderosos instrumentos de mudança. O problema é que, na prática, os professores raramente têm os recursos pedagógicos e culturais para desenvolver este tipo de trabalho, e a perspectiva "construtivista" acaba por deixar os estudantes sem aprender os conteúdos mínimos de competência de leitura, escrita e matemática, sem os quais a educação não pode avançar.[20]

"Capital social" é um conceito distinto. Em um sentido estrito, ele é o mesmo que "competência social" a capacidade que as pessoas têm de se relacionar umas com as outras, de trabalhar em grupos, e de lidar com o público. É possível argumentar que estas competências são muito importantes para uma vida produtiva e cheia de

---

[19] Ministério da Educacão e Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. 1998. "Educação fundamental - parâmetros e referenciais curriculares nacionais" http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm

[20] João Batista Araújo Oliveira. "Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo." *Ensaio*, vol. 10, Pp. 161-200. Rio de Janeiro. 2002

significado, e que as escolas deveriam dar mais ênfase ao seu desenvolvimento, em vez de gastar toda sua energia no ensino de conhecimentos formais, sem ligação com as situações de vida real da grande maioria dos estudantes. Em um sentido mais amplo, "capital social" se relaciona com o conceito de "confiança", o compartilhamento de valores e vínculos comunitários que faz com as pessoas confiem umas nas outras. Vários autores, e inúmeras pesquisas, têm mostrado que estas redes de confiança são um recurso tão importante para o desenvolvimento econômico quanto capital e conhecimentos técnicos, e que não é possível desenvolver uma economia plena em sociedades aonde as pessoas desconfiam todo o tempo umas das outras[21]. Por mais importante que seja o capital social, no entanto, não há nenhuma clareza quanto à forma pela qual as escolas podem contribuir para sua formação, a não ser em termos muito gerais.

A idéia de que a educação, e mais especialmente a educação pública, é um instrumento para melhorar e equidade econômica e social, foi um consenso entre as pessoas influentes no painel, mas não entre os especialistas – um dos poucos pontos, na realidade, em que discordaram.[22] Intuitivamente, pode parecer óbvio que, nas sociedades que podem proporcionar uma boa educação básica a todas as pessoas, existe mais igualdade de oportunidades. Há forte evidência de que as diferenças em educação são o principal correlato da desigualdade de renda, e que os países com

---

[21] A origem do conceito é atribuida a Max Weber, para quem os valores éticos do protestantismo teriam criado o tecido moral que serviu de base para o comportamento racional nas sociedades capitalistas; e por Alexis de Tocqueville, que escrevou sobre a importância da vida comunidade e das redes sociais na formação dos Estados Unidos. Mais recentemente, esta noção foi retomada por Robert D. Putnam, em seus livros sobre a Itália e os Estados Unidos (Robert D Putnam, Robert Leonardi e Raffaella Nanetti. *Making democracy work civic traditions in modern Italy*. Princeton, N.J.: Princeton University Press. 1993; Robert D. Putnam. *Bowling alone : the collapse and revival of American community*. New York: Touchstone. 2001 Depois, ela foi adotada e disseminada por Francis Fukuyama, para quem "o capital social é a capadidade que surge da prevalência das relações de confiança na sociedade, e é desenvovido e transmitido por mecanismos culturais como a religião, a tradição e o hábito histórico". (Francis Fukuyama. *Trust the social virtues and the creation of prosperity*. New York: Free Press. 1995)

[22] Para os especialistas, a probabilidade de que a educação tivesse um impacto significativo na equidade social não foi muito alta – 3.3 pontos em uma escala de 1 a 5. Para os influentes, no entanto, a média foi bem mais alta, 3.75 – uma visão muito mais positiva a este respeito

pouca educação são, normalmente, os mais desiguais socialmente[23]. No entanto, se não existem novas oportunidades de trabalho, a expansão da educação pode funcionar simplesmente como um mecanismo para distribuir os postos existentes de acordo com as credenciais educacionais dos candidatos, credenciais estas que dependem, por sua vez, do capital cultural e dos recursos financeiros dos estudantes e suas famílias. Uma maior oferta de oportunidades educacionais pode reduzir o valor das credenciais, mas não levaria, por si mesmo, à criação de riqueza adicional. Quando as credenciais são mais importantes do que as competências efetivas das pessoas, não há incentivo para melhorar a qualidade da educação, que se transforma em um ritual burocrático e ritualista, ao final do qual as credenciais – certificados, diplomas - são distribuídas.

O papel das organizações internacionais

Para os panelistas, as organizações internacionais e multilaterais aumentarão sua presença nos próximos anos, mas eles não são muito otimistas a respeito de seu possível impacto.

Organizações internacionais e multilaterais podem influenciar a educação de muitas maneiras diferentes. Nos últimos anos, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento passaram a colocar a educação no alto de suas agendas, e desenvolveram estudos e *policy papers* definindo suas estratégias e prioridades, que podem apoiar através de assistência técnica e empréstimos de longo prazo.[24]

Canadá, Espanha, Estados Unidos, Suécia e outros países desenvolvidos têm suas próprias políticas de cooperação internacional, da mesma forma que as grandes

---

[23] Ricardo Paes de Barros, Ricardo Henriques e Rosane Mendonça. "Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado n Brasil." em Henriques, *Desigualdade e pobreza no Brasil*, Pp. 405-424. Rio de Janeiro: IPEA. 2000.

[24] Por exemplo Inter-American Development Bank. *Higher education in Latin America and the Caribbean A strategy paper*. Washington: InterAmerican Development Bank. 1997; World Bank. *Closing the gap in education and technology*. Washington, DC: The World Bank, Latin America and Caribbean Department. 2002; World Bank. *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Washington, DC: World Bank. 2002. Sobre a evolução recente da cooperação internacional, Simon Schwartzman. "La coopération internationale en temps the crisse." em Waast,

fundações internacionais, como a Ford, McArthur e Kellogg. A. UNESCO e outras agências das Nações Unidas têm menos recursos para investir, e trabalham com os países em desenvolvimento tratando de construir consensos na identificação dos principais problemas, e difundir boas práticas. Reuniões regionais de autoridades educacionais e especialistas ocorrem com freqüência. Para países pequenos e pobres, a ajuda internacional, tanto técnica quanto financeira, pode ser crucial. Para países maiores, o impacto também pode ser importante, ao ajudar a definir prioridades, estabelecer padrões e focalizar os recursos em alguns programas específicos. No passado, a tendência das organizações internacionais era de focalizar a atenção na educação como fator de desenvolvimento, colocando a ênfase no desenvolvimento de competências e na educação técnica e profissional. Hoje, há uma maior preocupação com as questões de pobreza, equidade, *empowerment*[25] e as condições de grupos específicos, como mulheres, populações nativas, e populações negras.

Se os benefícios potenciais da assistência e cooperação internacional parecem óbvios, os efeitos que estas diferentes influências estão tendo na prática, para o bem ou para o mal, ainda precisam ser mais bem analisados. A impressão dominante entre os panelistas foi de que os efeitos negativos preponderam, e isto merece ser considerado seriamente. Grandes projetos, com financiamento internacional, podem levar à criação de burocracias que funcionam de forma paralela às administrações governamentais existentes, deixando-as intocadas. Eles podem ser muito ineficientes, gastando recursos de equipamento e assistência técnica sem avaliação adequada de resultados; e, quando terminam, podem não deixar nada em seu lugar. Organizações multilaterais e não governamentais trabalham muitas vezes com agendas simplistas e genéricas, motivadas ideologicamente ou estabelecidas através de negociações políticas complexas, e não têm mecanismos para absorver as críticas que possam surgir quanto à sua atuação, apesar da sofisticação e complexidade dos estudos que muitas vezes encomendam ou patrocinam.

Les sciences hors d'Occident au XXe siècle, vol. 1, Les Conférences - The Keynote Speakers, Pp. 77-86. Paris: ORSTOM. 1995

[25] Expressão que tem sido traduzida ao português como “empoderamento”.

Educação e o mercado de trabalho.

As relações entre a educação e os requerimentos do mercado de trabalho estão se transformando, e continuarão a se transformar nos próximos quinze anos; mas não houve consenso, entre os panelistas, sobre as características principais destas mudanças, ou seu impacto. Os panelistas acreditam que as instituições de nível superior continuarão a se diferenciar entre as mais acadêmicas e as mais técnicas, ou vocacionais, mas não acreditam que esta tendência terá maior impacto. Eles tendem também a acreditar que as escolas, sobretudo as de nível médio, estão se aproximando progressivamente dos mercados de trabalho, e que isto pode torná-las mais relevantes para os estudantes. Eles se dividem, no entanto, quanto ao possível dilema entre a educação geral, com ênfase nas competências gerais, e a educação mais técnica e especializada, orientada para o desenvolvimento de habilidades profissionais. Vários panelistas comentaram esta questão em detalhe, insistindo em que estas duas vertentes não deveriam se tratadas como excludentes entre si.[26]

Não há dúvida que os estudantes que recebem uma educação abrangente, e que são capazes de dominar os conceitos básicos da linguagem, da matemática e das ciências, e entender as condições passadas e presentes da sociedade em que vivem, terão mais facilidade em encontrar trabalho, e terão mais condições de se transformarem em cidadãos conscientes e críticos, do que aqueles que somente recebem um treinamento técnico bitolado. Na prática, no entanto, as sociedades que conseguiram universalizar a educação secundária em geral não conseguem proporcionar o mesmo tipo de educação para todos. Existem diferentes explicações para isto, que vão desde as relações que existem, de forma implícita, entre a "educação geral" e as culturas e valores de determinadas classes ou grupos sociais, até a distribuição desigual das habilidades e competências intelectuais entre a

---

26 Divonzir Gusso, em seu comentário, objetou quanto à forma pela qual a questão foi formulada na pesquisa. Para ele, "a proposição deveria haver empregado o termo 'competências cognitivas e sociais básicas' em lugar de 'conhecimentos de tipo geral' como antinomia dos resultados da 'educação profissional e vocacional' orientada para competências técnicas específicas para os postos de trabalho".

população.[27] Uma outra explicação, mais simples, é que os estudantes oriundos de famílias mais pobres precisam começar a trabalhar mais cedo, e precisam receber treinamento para isto.

Os países europeus, em sua maioria, desenvolveram sistemas múltiplos de educação secundária, que separam os estudantes desde cedo em trilhos educacionais distintos, alguns mais acadêmicos, outros mais profissionais. Esta separação era compatível com um tipo de divisão do trabalho dos sistemas industriais de tipo "fordista", com um numero pequeno de administradores e funcionários, de colarinho branco, e um grande número de trabalhadores especializados e não especializados, de colarinho azul. Hoje, com o encolhimento do emprego industrial e agrícola, e a expansão dos serviços, esta divisão faz muito menos sentido.

Vários paises da América Latina e do Caribe tentaram adotar caminhos semelhantes, mas com pouco sucesso, pela ausência de um setor industrial e de serviços bem desenvolvido, no qual os estudantes pudessem obter seu treinamento prático. Sem isto, a educação técnica de nível médio acaba se transformando, simplesmente, em uma educação secundária de baixa qualidade. As melhores experiências são, justamente, as de sistemas de formação técnica e profissional proporcionados pelo empresariado, como o SESI e o SENAI no Brasil; mas o número de estudantes que estes sistemas podem atender não é muito grande.

Este padrão de diversificação e diferenciação tem sido criticado recentemente desde duas perspectivas. A primeira é a noção de que a educação profissional e vocacional é incompatível com as demandas da nova economia, aonde as tecnologias mudam todo o tempo, o mercado de trabalho é instável, e os melhores trabalhos

---

[27] Este assunto é retomado em uma resenha recente sobre a questão das quotas racionais nos Estados Unidos. O autor mostra como, por um lado, existe uma forte correlação entre os resultados do Scholastic Aptitude Test, um exame padronizado adotado naquele país, e o nível de renda das pessoas; mas mostra, também, que a pontuação média do grupo negro mais rico, de renda familiar entre 80 e 100 mil dólares, é ainda inferior à pontuação das famílias brancas mais pobres, entre 10 e 30 mil dólares anuais. A explicação, para ele, reside do fato de que os negros americanos, mesmo os mais ricos, vivem isolados em suas comunidades, que reforçam os estilos culturais e intelectuais que os colocam em situação de desvantagem na competição com os brancos.Richard D. Alba e Victor Nee. *Remaking the American mainstream : assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, MA:

tendem a requer conhecimentos amplos, capacidade de comunicação e relacionamento social e iniciativa, e não especializações estreitas. Segundo, os sistemas diferenciados são discriminatórios, relegando os estudantes mais pobres para cursos técnicos que os encaminham a empregos de baixo prestígio e baixos salários, e impedindo que eles possam ir adiante em seus estudos, entrando no ensino superior.

A realidade da América Latina e Caribe, no entanto, é que somente uma pequena parcela do mercado de trabalho funciona conforme as regras da "nova economia", como mostrado por Maria Antonia Gallart[28]; e, segundo, os sistemas de educação média que estão se expandindo tão rapidamente na região dificilmente terão condições de proporcionar uma educação geral, abrange e de qualidade, que se supõe que eles proporcionariam. Os países da OECD. Como mostra João Batista de Araújo e Oliveira[29], não estão desmantelando seus sistemas de educação profissional e vocacional, mas adaptando-os aos novos tempos. Uma das explicações mais importantes para seu sucesso é a "contextualização' – o procedimento pelo qual conceitos abstratos e habilidades genéricas são aprendidos em situações concretas de trabalho. Este tipo de ensino funciona melhor do que a educação formal que predomina nas escolas médias convencionais.

As recomendações de política educacional que decorem das contribuições de Gallart e Oliveira parecem claras. Competências básicas são sem dúvida importantes, e devem ser proporcionadas, tanto quanto possível, nos oito ou nove primeiros anos de educação fundamental, ou primária. A educação média, particularmente quando dada nos moldes tradicionais, e por professores mal formados, dificilmente proporcionará aos estudantes as habilidades gerais que a nova economia, supostamente, estaria demandando. O mercado de trabalho na região não se limite às firmas de alta tecnologia. Ainda existe muito espaço para trabalhadores especializados

---

Harvard University Press. 2003; Andrew Hacker. "Saved?" *The New York Review of Books*, vol. 50, Pp. 22-23. 2003.

[28] María Antonia Gallart. "La formación para el trabajo en America Latina: pasado, presente, futuro." em UNESCO - OREALC, *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. 2001

[29] João Batista Araújo Oliveira. "Educación media en América Latina: diversificación y equidad." Ibid.

e semi-especializados, e é melhor preparar os jovens para ocupar estes trabalhos do que seduzi-los com a promessa de uma carreira acadêmica, que eles têm grandes chances de abandonar pelo meio, antes de obter os resultados esperados. É importante cuidar para que uma ênfase renovada na educação técnica e vocacional não se transforme em um novo tipo de segmentação social. Os estudantes devem ter condições de transitar entre diferentes tipos de educação média, e não ter seu acesso ao ensino superior impedido por um critério burocrático qualquer.

Educação para a ciência e a nova economia

Um tema que atravessa a questão das demandas do mercado e da diferenciação das escolas é o da intensidade e da natureza da educação científica que os estudantes precisam receber. Jorge Allende, em sua apresentação sobre o impacto atual dos desenvolvimentos da ciência na sociedade, mostra-se preocupado com os altos níveis de analfabetismo científico nas sociedades modernas, e faz um chamado para maiores esforços, para fechar esta brecha. Para ele,

> El aprendizaje de las ciencias tiene que iniciarse desde los primeros años de escolaridad. Es fundamental que los niños aprendan el enfoque de exploración, del juego experimental en que tratamos de contestar preguntas sobre el hombre y el universo, no memorizando las respuestas, sino buscando contestaciones con simples herramientas que manipulamos con nuestras propias manos. Esta metódica esta plenamente de acuerdo con los postulados de la reforma educacional en que se le otorga la mayor importancia a la actividad del educando versus el discurso del docente. Es importante que nuestros niños experimenten tempranamente el gozo del descubrimiento y que aprendan la fascinación de la ciencia. El método científico tiene además muchos valores formativos cono la sana crítica, la rigurosidad en el sacar conclusiones y el absoluto respeto por la verdad. Los niños que han conocido a la ciencia y a los científicos desde sus primeros años serán ciudadanos que se interesaran por la ciencia y valoraran la labor que hacen los científicos.[30]

[30] Jorge Allende. "El impacto del avance de las ciencias sobre la sociedad en las primeras decadas del siglo XXI. El contexto para la educación." Ibid.

Sua preocupação não é com a funcionalidade da educação científica e tecnológica para o mercado de trabalho, mas com a ciência como um componente central da cultura ocidental, baseado na apreciação dos fatos, na dúvida metódica e na racionalidade. Em parte, esta preocupação coincide com a de muitos outros autores que escrevem sobre a necessidade de tornar a educação mais criativa, mais significativa para os estudantes, e menos baseada na memorização e no trabalho de rotina. Neste sentido, os problemas com o ensino das ciências não são muito distintos dos do ensino das humanidades, que também costumam ser apresentados na maioria de nossas escolas de forma burocrática e sem fazer sentido nem para os estudantes, nem para um grande número dos próprios professores.

Uma das dificuldades com a formação científica e humanística dos estudantes e professores é que a educação formal está se ampliando, mas não pode mais se basear, sem maiores reflexões, nos cânones intelectuais e culturais daquilo que considerava, no passado, uma educação científica e humanística "apropriada". O problema não é, simplesmente, que exista educação de má qualidade, mas está relacionado aos diferentes entendimentos a respeito dos conteúdos que uma educação "apropriada" deveria ter. Peter Scott, Vice-Chancellor da Kingston University na Inglaterra, falando para uma audiência na África do Sul, observou que a cultura intelectual do Ocidente foi afetada, nos últimos anos, por dois fenômenos, sendo um deles a crítica do modernismo e suas implicações. "Cruzou-se uma fronteira entre os sistemas 'modernos', organizados, apesar das dificuldades, ao redor de valores universais e temas unificados, e a *posthistoire,* o território desconhecido dos sentidos desconstruídos, valores relativos e verdades evanescentes". O segundo fenômeno foi a expansão do ensino superior, que hoje incorpora novos tipos de estudantes, que não têm as referências culturais e acadêmicas que eram entendidas de forma instintiva pelos seus predecessores. Com esta expansão, novos temas, novas formas de ensino, novas modalidades de pesquisa foram introduzidas, e as tradições educativas do passado já não podem ser adotadas de forma natural e automática. Por causa disto, diz Scott, em termos de seus valores cognitivos, a cultura intelectual do Ocidente é hoje mais aberta e menos segura. Esta abertura e estas dúvidas são tanto epistemológicas quanto substantivas, e isto afeta não só a educação, como a organização das instituições e das profissões. Não é que os supostos intelectuais e culturais das

sociedades modernas ocidentais tenham perdido seu valor. Mas sabe-se agora que existem diferentes maneiras de aprender o que é relevante e importante para nossas sociedades, em relação aos conteúdos, e às maneiras pelas quais estes conteúdos são difundidos e apropriados.[31] Em resumo, diz ele,

> A globalização da ciência e da tecnologia não leva a uma ciência e tecnologia universal e impermeável a variações locais, mas ao oposto, uma produção de conhecimento socialmente distribuída (e democrática?) que reflete, plenamente, as diferenças nacionais, étnicas, de classe, econômicas e culturais. Em outras palavras, a presença da competição internacional não pode ser usada como pretexto para abolir estas diferenças. A globalização tem a ver com a incorporação de espaços "interiores", até então intocados pela cultura de elite e pela ciência "objetiva", tanto quanto (ou talvez mais?) do que a competição por espaços "exteriores", em termos dos mercados mundiais de ciência e tecnologia, bens e serviços.(Scott 1997 p. 40).

III – Mudanças na organização e funcionamento das instituições educacionais.

Abrangência e cobertura

Várias questões da pesquisa se referiam a temas relacionados com possíveis mudanças na abrangência e cobertura dos sistemas educacionais. A educação pré-escolar continuará se expandindo? O que acontecerá com a educação continuada, ao longo da vida? Podemos esperar mudanças na forma pela qual a educação é proporcionada hoje, através da escolaridade formal? O que acontecerá com as escolas?

Uma das proposições da Declaração de Jomtien de 1990 era que "a educação se inicia no nascimento", e que a educação infantil deveria ser proporcionada "através de arranjos envolvendo as famílias, comunidades e programas institucionais, como for apropriado em cada caso". Vários países da América Latina e do Caribe experimentaram grande expansão da educação infantil e pré-escolar nos últimos anos.

---

[31] Peter Scott. "Changes in knowledge production and dissemination in a context of globalization." em Cloete, Muller, Makgoba e Ekong, *Knowledge, Identity and Curriculum Transformation in Africa*, Pp. 23-24. Johannesburg: Maskew Miller Longman. 1997

Os panelistas acreditam que esta tendência continuará, e que esta expansão terá um impacto muito positivo na região.

A noção de que a educação e o atendimento à primeira infância, quando bem feitos, podem ter um impacto importante no desempenho futuro de crianças em situação social precária, parece bem estabelecida. Robert Myers, que fez uma avaliação dos programas de educação infantil na América Latina para a iniciativa de *Educação para Todos* acredita em sua importância, mas é muito crítico a respeito do que ocorreu na América Latina nos últimos anos:

> Como os programas de Cuidado e Desenvolvimento da Primeira infância estão em estágio inicial em muitos países, é possível construí-los de forma inovadora, tomando em conta as diferentes condições, buscando convergências, e envolvendo as comunidades locais no processo. Isto significa que é necessário agir de forma lenta, experimentando e reinventando, construindo empreendimentos em colaboração, alimentando e apoiando diferentes iniciativas, e criando capacidade e competência. Infelizmente, esta necessidade vai contra os desejos sociais e políticos de agir rapidamente, para atender tantas pessoas quanto possível. Ela vai contra aos desejos das burocracias de simplificar a administração, proporcionando o mesmo serviço para todos, e evitando colaborações entre diferentes setores. E vai contra as características de muitas organizações internacionais, nas quais a promoção e o sucesso dependem do número de crianças ou famílias atendidas, da capacidade de promover uma doutrina específica da agência, e/ou a capacidade de mover dinheiro. O foco quantitativo e o sentido de urgência inibem o desenvolvimento de programas de qualidade, apesar da retórica.[32]

Este comentário poderia ser aplicado igualmente para a expansão quantitativa da educação primária e secundária, que levou a maioria dos países a aumentar o número de anos requeridos para a obtenção dos primeiros certificados, sem nenhuma garantia de que este aumento estivesse relacionado com um aumento correspondente na aquisição de conhecimentos e habilidades.

---

[32] Robert G Myers. "Early childhood care and development." *The Education For All (EFA) regional meeting*. Santo Domingo. 2000 (a tradução é minha).

O forte apoio dado pelos panelistas para a ampliação da educação formal aos primeiros anos é coerente com a reserva manifestada em relação a duas outras proposições, aonde se afirmava que os atuais sistemas escolares perderiam gradualmente sua importância, com o desenvolvimento de outras formas de educação – à distância, no trabalho, com o apoio de computadores, e independentemente da idade – que seriam proporcionadas por pessoas e instituições fora dos sistemas escolares regulares, e independentemente dos currículos estabelecidos, assim como dos sistemas de exames e seqüências de ensino usuais. Embora os panelistas reconheçam as dificuldades financeiras, administrativas e culturais dos atuais sistemas de educação formal, eles se mostram relutantes em adotar uma visão mais radical a respeito de possíveis mudanças na sociedade de conhecimento do futuro.

O impacto das novas tecnologias

Os panelistas crêem que as novas tecnologias de informação terão um impacto positivo para o funcionamento das escolas e nas atividades de ensino, tanto para professores quanto para os alunos; mas eles não acreditam que estas tecnologias possam ter um papel importante na redução das diferenças sociais, ou ajudar os países mais pobres a se desenvolver mais rapidamente, reduzindo a brecha educacional que os separam dos países mais desenvolvidos.

Em seu texto, José Joaquín Brunner apresenta uma visão bastante articulada a respeito dos impactos que as novas tecnologias de informação poderão vir a ter na educação, alterando-a de forma profunda, pela educação para a vida, educação à distância, aprendizagem distribuída, e a institucionalização das redes. Estas tecnologias, por causa de seus custos decrescentes e recursos cada vez melhores, podem se constituir em poderosos instrumentos para que países com menos recursos possam se mover mais rapidamente, a custos mais baixos, para responder aos desafios educacionais do século XXI (Brunner 2001). Leon Trahtemberg discute esta questão através de um cenário que elabora a respeito do que seria a "Escola do Século XXI". Nela, os estudantes aprenderiam sobre computadores e comunicações, e os usariam

como apoio para todas as suas atividades de aprendizado. Eles trabalhariam com muito mais independência, combinando trabalho individual e trabalho de equipe. As barreiras entre escola e sociedade desapareceriam, cada estudante se desenvolveria conforme seu próprio ritmo, e a educação interdisciplinar e prática seria regra, e não a exceção.[33]

A transição entre a educação tradicional atual e a "Escola do Século XXI", no entanto, não ocorreria sem problemas. As novas tecnologias de informação e computação são muito rápidas, eficientes e produtivas quando funcionam, mas requerem uma infraestrutura de apoio que muitas vezes não existe nas regiões mais pobres: suprimento estável de energia elétrica, boas linhas telefônicas, assistência técnica disponível e competência local para ligar os equipamentos, instalar os *softwares,* montar e dar apoio técnico às redes. Além disto, usar um computador ainda costuma ser visto como o desafio assustador, para os não iniciados. A expectativa é que, na medida em que as tecnologias de informação e computação amadureçam, elas possam ir se tornando cada vez mais baratas, amigáveis e menos dependentes de infraestrutura e apoio técnico. Os computadores podem se tornar tão acessíveis e transparentes para o usuário, em seu funcionamento interno, como as geladeiras e os aparelhos de TV já o são.

Já é possível observar algumas tendências nesta direção, mas existem tendências atuando em sentido contrário: a grande competição entre os fornecedores para oferecer produtos cada vez mais sofisticados e caros, acessando bancos de dados e sistemas de busca complexos, fazendo uso de imagens e cinema, e demandando conexões mais rápidas e imediatas. O uso da Internet se generaliza cada vez mais, fazendo supor que ele se tornará universal em pouco tempo; mas, ao mesmo tempo, os requerimentos de equipamento e infraestrutura se tornam mais complexos, e os conhecimentos tácitos requeridos para seu uso também aumentam. Assim, é possível

---

[33] León Trahtemberg. "El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y organización escolar." em UNESCO - OREALC, *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. 2001

que o *digital gap* entre os usuários mais sofisticados destes novos recursos e a população mais ampla esteja aumentando, apesar das tendências em contrário.

Ter o equipamento e conseguir acessar a internet, além disto, não é suficiente. O passo seguinte, e mais importante, é ter certeza que os conteúdos disponíveis para os estudantes são apropriados, e possam chegar até eles de forma inteligível. O elo fundamental neste processo é o professor. As novas tecnologias de informação podem ser muito úteis para proporcionar materiais pedagógicos de qualidade a professores e alunos, compensando pelas eventuais limitações de formação dos professores. No entanto, os estudantes dificilmente saberão como buscar os conteúdos se os professores não estiverem ao seu lado, proporcionando um modelo de trabalho e ajudando-o nos primeiros passos.

Os benefícios potenciais das novas tecnologias de informação para a educação podem ser conquistados, mas não se pode supor que a simples posse de computadores e acesso à Internet resolva a questão.[34] Para ter os efeitos desejados, são necessários investimentos bem direcionados e de longo prazo em infraestrutura, decisões apropriadas na escolha de materiais de ensino e estudo, e um trabalho intenso para convencer e capacitar os professores a fazer uso destes recursos. Neste processo, os sistemas de educação pública sofrerão forte competição de provedores privados de educação. Se eles não conseguirem se adaptar aos novos tempos, eles correrão o risco de serem percebidos, cada vez mais, como obsoletos e irrelevantes, e perderão terreno ante outros provedores de serviços educacionais, geralmente organizados como empresas lucrativas. Se os sistemas públicos forem bem sucedidos, no entanto, eles poderão, finalmente, ter em mãos os instrumentos que necessitam para cumprir seu papel histórico de proporcional educação relevante e de qualidade para todos.

---

[34]"Lo que no está claro es con qué velocidad la escuela podrá adaptarse a las nuevas circunstancias, hacer la transición desde el mundo analógico al digital y así aprovechar las posibilidades que ofrecen las NTIC en su versión más avanzada. Ni está claro tampoco cuántas escuelas y familias podrán completar esa transición y cuántas quedarán rezagadas, profundizando aún más la fractura de la sociedad. Ni tampoco se sabe por el momento con certeza qué resultados y ventajas reales de aprendizaje irán incorporando esas tecnologías, ni a qué costos para los gobiernos y los particulares." José Joaquín Brunner. "Globalización y el futuro de la educación: precisiones, desafios, estrategias." Ibid.

Avaliação

Duas questões no questionário tratavam de temas relacionados às políticas orientadas para a melhoria da qualidade da educação, uma relativa às avaliações quantitativas das competências de alunos e professores, e a outra relacionada à profissão docente. Os panelistas acreditam haver uma tendência no sentido do uso cada vez maior das metidas de competência e desempenho, mas se mostraram divididos quanto a seu impacto, se positivo ou negativo. Eles acreditam que a profissão docente está em transformação, mas tampouco mostram consenso sobre suas conseqüências.

Avaliações sempre fizeram parte da vida diária das instituições de ensino, mas a busca de padrões quantificáveis e comparáveis no espaço e no tempo é um desenvolvimento relativamente recente. Na medida em que aumenta a descentralização a autonomia local das escolas, também aumenta a necessidade de avaliar de forma independente o que, quanto e quão bem os estudantes estão aprendendo, e, desta forma, conhecer as boas experiências a serem seguidas, assim como os falsos caminhos a serem evitados. Na última década, muitos países na região estabeleceram sistemas nacionais e regionais de avaliação. Os resultados que tem sido produzidos têm confirmado, em linhas gerais, o que os especialistas já esperavam, a respeito da má qualidade que predomina em quase todas partes. Ao mesmo tempo, importantes debates têm surgido a respeito da precisão, sentido e uso apropriado destes resultados.

Em seu texto, Patricia Arregui identifica a ampla variedade de objetivos que podem ser buscados pelos diferentes sistemas e procedimentos de avaliação, e chama a atenção para os problemas que podem surgir quando avaliações desenhadas para um determinado objetivo são usadas para outros propósitos. Ela também identifica vários problemas, alguns técnicos, outros políticos, que derivam da falta de legitimação

social destes procedimentos avaliativos, tanto em relação aos conteúdos de aprendizagem avaliados quanto às próprias metodologias utilizadas[35].

Por exemplo, os instrumentos de avaliação de uso corrente são em sua maioria construídos e analisados seguindo metodologias que medem a posição de cada pessoa ou grupo em uma ou mais dimensões de conhecimento ou habilidades, em curvas de distribuição de resultados. Neste procedimento, os valores médios são uma resultante estatística. As pessoas ou grupos podem ser comparados entre si, e as variações através do tempo podem ser medidas, mas não existe critério para definir quais são os níveis de conhecimento aceitáveis ou não, para cada nível escolar e em cada dimensão. No entanto, estes resultados são muitas vezes apresentados como se fossem referidos a um padrão de qualidade pré-definido, em que os resultados médios são considerados aceitáveis, os abaixo da média inaceitáveis, e assim por diante.

Existem procedimentos que permitem identificar, pelo consenso dos especialistas, os níveis esperados para diversas séries, e é possível também desenvolver avaliações a partir dos conteúdos estabelecidos em programas e currículos escolares, de tal maneira que os resultados não sejam expressos em termos de dimensões e habilidades genéricas, mas sim em termos do domínio de competências previamente estabelecidas. Estas avaliações, muitas vezes, dependem de procedimentos mais qualitativos, que vão além das metodologias tradicionais de múltipla escolha, mas que requerem procedimentos extremamente complexos para a mensuração posterior dos resultados.

A capacidade dos países da região de construir estas avaliações e fazer bom uso delas é limitada, inclusive pelo fato de que os educadores, em geral, não têm formação adequada em estatística e psicometria, e os estatísticos dificilmente dominam os conteúdos educacionais que as avaliações devem conter. No entanto,

---

[35] Patricia McLauchlan Arregui. "Sistemas de determinación y evaluación de metas de logros de aprendizaje escolar como instrumento para mejorar la calidad, la equidad y la responsabilización en los procesos educativos en América Latina." Ibid., Pp. 263-261: UNESCO. . A autora coordena, junto ao Grupo de Análises del Desarrollo de Lima, o *Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL y GRADE,* que é um forum permanente de informações e discussão sobre o tema das avaliações, disponível na Internet em http://www.grade.org.pe/gtee-preal/gteepreal.htm

pressões e demandas externas levam alguns países e regiões ou estados a lançar programas apressados de avaliação de seus sistemas educacionais, sem uma estratégia de longo prazo tanto para sua utilização quanto para a formação de especialistas com as competências técnicas adequadas.

Idealmente, países e regiões ou estados deveriam desenvolver consensos a respeito dos padrões de conhecimento que esperam para suas crianças, e a comunidade educacional precisa confiar em que estes padrões estão adequadamente refletidos nos instrumentos de avaliação. Na tradição européia, existem padrões de qualidade estabelecidos por consenso, e que servem de base para as avaliações de conclusão da educação secundária ou média, ainda que não permitam o acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos alunos para atingir estes padrões. Os Estados Unidos desenvolveram sistemas de avaliação quantitativa, como o *Scholastic Aptitute Test* (SAT), que cumpre função similar.[36] Na quase totalidade dos países da América Latina, no entanto, o único que existe são programas ou "parâmetros curriculares" estabelecidos por alguma autoridade educacional, que refletem os desejos e os pontos de vista de um conjunto de educadores, sem nenhum mecanismo regular que permita saber se estes conteúdos são os mais indicados, e em que medida os estudantes conseguem dominá-los ou não.

Na ausência de consenso sobre padrões de qualidade, e ante a ameaça que as avaliações apresentam de trazer à luz problemas e dificuldades, é muito freqüente que elas encontrem forte resistência entre determinados grupos de professores, pedagogos e autoridades escolares, principalmente quando eles não têm a oportunidade de participar de sua formulação e implementação. Parte desta oposição pode ser, simplesmente, uma forma de autoproteção, já que os resultados das avaliações de estudantes podem ser utilizados para avaliação indireta de professores e autoridades escolares. Em outros casos, elas derivam de concepções de determinadas correntes pedagógicas que rejeitam a validade das medidas estatísticas, ou temem que elas

---

[36] Para uma descrição destes sistemas, ver Patricia McLauchlan de Arregui, Ernesto Melgar, Iván Montes, Simon Schwartzman e Juan Fidel Zorrilla. *Certificación de aprendizajes escolares al término de la secundaria - Experiencias internacionales y opciones para el Perú*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. 2001

possam trazer embutidos conteúdos pedagógicos e educacionais implícitos, que terminariam por se impor em relação aos programas e parâmetros curriculares existentes.

O caso a favor das avaliações quantitativas na região também sofre pela incapacidade da maioria dos governos de fazer bom uso dos resultados das avaliações que patrocinam. A simples publicação dos resultados pode, sem dúvida, funcionar como um instrumento poderoso para estimular uma emulação saudável por resultados entre escolas, regiões e países. Entretanto, um uso mais adequado das avaliações requer que elas sejam usadas para identificar problemas que estejam afetando determinadas áreas, grupos a aprendizagem de conteúdos específicos, e que elas estejam associadas a programas desenhados para ajudar a corrigir e superar estas dificuldades. Existem muitos exemplos internacionais do uso de avaliações como instrumentos efetivos de política educacional, mas quase nada na região da América Latina e do Caribe.

A generalização do uso de avaliações quantitativas é também influenciada por tendências internacionais relacionadas com os processos de globalização. Se uma determinada firma pretende se estabelecer em determinado país, ou em uma região ou Estado, ela pode se interessar pelos níveis das provas de desempenho dos estudantes deste país ou região, para se informar sobre suas chances de contratar empregados competentes. Ela pode também examinar a reputação das universidades locais, pensando no recrutamento de seus gerentes e pessoal técnico. Dados confiáveis sobre a qualidade dos recursos humanos locais podem se transformar em vantagens relativas importantes para países e regiões, na atração de investimentos internacionais. Além disto, eles facilitam a circulação internacional de estudantes e profissionais, na medida em suas competências e credenciais passam a ser expressar em termos reconhecidos internacionalmente.

Por estas e outras razões, vários países da região começaram recentemente a participar de avaliações internacionais comparadas, patrocinadas por diferentes

instituições.[37] Entretanto, nem sempre os objetivos desta participação têm sido devidamente considerados e discutidos. Os resultados pouco lisonjeiros destas comparações[38] têm levado alguns governos a não mais participar destas experiências, ou a não divulgar seus resultados.

Apesar de que os governos sejam, hoje, os principais promotores dos sistemas de avaliação, a expectativa é que, no futuro próximo, este monopólio não se mantenha. Na visão de Patrícia Arregui, nos próximos anos,

> Se pronunciará la tendencia hacia una mayor segmentación de "mercados evaluativos", con consecuencias en lo que se refiere a la equidad en las oportunidades de aprendizaje. Muchas escuelas e instituciones de educación superior privadas de elite se someterán a sistemas internacionales tipo Bachillerato Internacional o las que puedan producir y administrar directamente instituciones como ETS, con criterios o estándares internacionales de logros de aprendizaje, mientras que la mayoría de las escuelas públicas serían sujetos de evaluaciones referidas a criterios más localistas y de menor nivel de expectativas o exigencias.

A profissão docente

Sem professores competentes e motivados, nenhuma reforma educacional, ou adoção de novas metodologias, pode ser bem sucedida. O que ocorrerá com a profissão docente nos próximos 15 anos? O que se pode fazer a este respeito?

Existe uma noção bastante generalizada de que os professores das escolas na maioria dos países da região ganham muito pouco, e não estão preparados para suas funções; e que esta situação está piorando, pela redução dos recursos públicos disponíveis, assim como pela baixa prioridade dada pela maioria dos governos às

---

[37] Arregui lista os seguintes projetos: "Prueba del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa de la Oficina Regional de la UNESCO, en matemáticas y lenguaje; PISA: Programme for International Student Assessment de la OECD, en matemáticas, ciencias y lenguaje; TIMSS, TIMSS-R: International Trends in Mathematics and Science Study (antes Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias) de la IEA; RLS, PIRLS: Prueba Internacional de Comprensión Lectora de la IEA; CES: Estudio sobre Educación Cívica de la IEA" (Arregui, p. 11).

[38] Veja a respeito Pedro Ravela. *¿Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa?* Lima: GRADE - Grupo de Análisis para el Desarrollo. 2003

demandas do setor educacional. Os dados variam muito de país a país, mas, em toda parte, é bastante claro que o prestígio da profissão de professor da educação básica é menor do que era no passado, e poucos estudantes que têm acesso à educação superior colocam esta profissão como sua primeira prioridade. A evidência a respeito da baixa qualificação dos professores vem do baixo desempenho dos alunos, ainda que isto possa ser explicado por outros fatores, relacionados às condições sociais e econômicas das famílias dos estudantes, ao ambiente escolar, e à ausência de materiais pedagógicos adequados.

Brasil, com suas grandes diferenças internas, pode ser considerado como típico da região como um todo. Os professores são em sua grande maioria mulheres, principalmente nas escolas pré-primárias e nos quatro primeiros anos da educação fundamental. Os salários variam em função de se os professores têm título universitário ou não, e de se trabalham para governos municipais ou estaduais, ou para o setor privado. Professoras em escolas rurais multiseriadas, ou que só ensinam os quatro primeiros anos da educação fundamental, em geral não têm nível superior, são pagas pelos municípios, e ganham pouco. Os que trabalham em escolas estaduais, sobretudo na região centro-sul, são funcionários dos governos estaduais, costumam ter nível superior, e recebem melhores salários; os melhores salários, no setor público, são os dos professores das escolas secundárias. Estes salários não são totalmente comparáveis com os do setor privado, que pode dar uma remuneração mensal maior, mas não tem os mesmos privilégios de estabilidade, aposentadoria, etc.

Esta combinação de perda de prestígio, salários relativamente baixos e emprego público, ajuda a entender porque os professores da região tendem a se organizar em fortes sindicatos e a lutar agressivamente pelos seus interesses, que eles consideram como coincidindo com os do sistema educacional como um todo. Seria de se esperar que, na medida em que os movimentos docentes se fortalecessem, os professores poderiam melhoras seus salários e condições de trabalho, tornar-se mais motivados, investir na própria educação, e, assim, beneficiar os estudantes. Entretanto, os panelistas em nosso estudo não mostraram grandes expectativas a respeito do papel que os sindicatos de docentes e funcionários administrativos pudessem desempenhar no futuro próximo. Esta percepção pode estar relacionada

com o fato de que os sindicatos docentes têm geralmente se oposto a projetos de reforma educacional, que são vistos como ameaças à educação pública e à sua profissão. Outra possível explicação é que os sindicatos docentes tendem a ser mais fortes entre os professores mais bem formados e que trabalham para o governo central ou para os estados, e os benefícios que eles eventualmente conquistam com seus movimentos dificilmente se difundem para os que trabalham para municipalidades em regiões mais pobres, com salários e condições de trabalho bem piores. Para o bem ou para o mal, as pressões mais recentes pela reforma da educação têm vindo de fora das escolas – de governos, empresários, organizações internacionais, organizações não governamentais, movimentos sociais – e não é de se surpreender que os sindicatos percebam estas pressões como ameaças, e não como oportunidades.

A estratégia de longo prazo da maioria dos governos, assim como de muitos professores, é de tratar de aumentar o nível de qualificação formal de todos. No passado, um diploma de nível médio de uma Escola Normal era considerado bastante aceitável para moças de classe média, que não tinham maiores dificuldades em ensinar crianças também de classe média a ler, escrever e contar, junto com alguns fatos, valores e atitudes. Hoje, a maioria dos países requer diplomas de nível superior de todos os professores e professoras. Este requerimento legal, estimulado por benefícios salariais para os que conseguem estes diplomas, está gerando uma forte demanda por cursos superiores de educação e pedagogia, sem que se saiba o qual o impacto deste movimento nos resultados da educação.[39]

. Ernesto Schiefelbein, em seu texto, apresenta um modelo de “worshops de aprendizagem”, que busca ir além das tradições de ensino formal e burocrático, assim como dos excessos de educação “criativa” que tem estado de moda nos anos mais recentes.[40] Diferentes países têm buscado novos formatos para a formação de seus

---

[39] Análises dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil – SAEB – mostram que o desempenho dos alunos depende fortemente do nível educacional de seus professores. Isto pode estar refletindo o fato de que, em geral, as pessoas de nível superior têm uma bagagem cultural mais ampla, que pode beneficiar os alunos; mas não há evidência que a aquisição recemte de um diploma de nível superior qualquer tenha o mesmo efeito.

[40] Ernesto Schiefelbein e R Zuñiga. "Relaciones de la educación superior con la educación secundaria: transformación de la enseñanza, investigación y extensión universitaria." em UNESCO - OREALC,

professores, buscando se afastar das abordagens pedagógicas tradicionais.[41] Estas propostas inovadoras geralmente produzem bons resultados quando em escala experimental ou de projeto piloto, mas o verdadeiro problema é o de sua generalização: como melhorar a educação de dezenas ou centenas de milhares de futuros professores oriundos geralmente de famílias com pouca educação e recursos culturais limitados, e que não conseguem entrar nas melhores escolas e universidades, aonde as experiências pedagógicas mais criativas costumam ocorrer[42].

Uma resposta muito freqüente para os problemas de qualificação docente, mas de resultados duvidosos, são os cursos de aperfeiçoamento de curta duração, dados por Secretarias e Ministérios, com a participação de universidades, consultores ou outras instituições públicas e privadas. Para o professor, estes cursos podem significar uma oportunidade de se afastar por um tempo da rotina escolar, e o certificado que é distribuído ao final pode ajudar nas promoções e aumentos de salários que recebe. Para as secretarias de educação, é uma demonstração de preocupação com a qualidade do ensino, e melhora seu relacionamento com os docentes. Existe uma indústria crescente de treinamento e reciclagem de professores, com firmas especializadas vendendo seus serviços para as autoridades educacionais. As avaliações que se fazem destes cursos se limitam, normalmente, a perguntar aos participantes se eles gostaram da experiência, e não é surpreendente que, em geral, eles digam que sim.

Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. 2001

[41] Veja, para o Brasil, Guiomar Namo de Mello. "Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical." *São Paulo em Perspectiva*, vol. 14, Pp. 98-110. São Paulo: SEADE. 2000

[42] "Cuatro años después de Jomtien, un estudio sobre la calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la Región, auspiciado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO concluía que a pesar de la existencia de experiencias en la Región para renovar los procesos pedagógicos, no había cambios significativos en la calidad del aprendizaje y en la formación docente. En esta valoración se insinuaban ya dos indicadores que han ido tomando relevancia en los debates sobre la evaluación de la calidad en los procesos pedagógicos en la Región: los resultados de aprendizaje e el desempeño docente'. Maria Amelia Palacios. "La educación en América Latina y el Caribe. Los procesos pedagógicos." em UNESCO - OREALC, *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. 2001, p. 4.

Uma estratégia possível para melhorar a educação em curto prazo é proporcionar aos professores material pedagógico de qualidade, pelo uso de tecnologias de ensino à distância e acesso à Internet. Combinada com avaliações permanentes dos resultados obtidos pelos estudantes, e procedimentos para apoiar os professores e alunos quando falhas são detectadas. Por exemplo, o Telecurso 2000, uma coleção de vídeos de aula cuidadosamente produzidos pela Fundação Roberto Marinho, tem sido adotado por muitas instituições públicas e privadas no Brasil, geralmente com bons resultados.

Os defensores mais extremados das teorias construtivistas podem se preocupar com o provimento de conteúdos pré-fabricados aos professores, supondo que isto limitaria sua criatividade, ou significaria um rebaixamento do seu trabalho. Rosa Torres e León Trahtemberg notam, no entanto, que a introdução destes novos recursos e tecnologias de informação não dispensa o trabalho do professor, que continua sendo crucial, mas altera a sua natureza. Com os novos recursos, o professor deixa de ser o único provedor de conhecimentos, e passa a ter o papel de um mediador e facilitador do acesso dos estudantes a um universo cada vez maior de idéias e informações. A Internet, na medida em que se torna mais disponível, avança nesta direção, na medida em que permite uma comunicação de duas mãos entre produtores de conteúdo e professores, assim como dos professores entre si, em rede, e a liberdade de procurar conteúdos alternativos, de diferentes provedores.

O Portal da Educação do Chile[43] foi concebido com esta perspectiva. Na medida em que os professores e outros membros da comunidade educativa vão se envolvendo, se abrem novos horizontes, o interesse aumenta, e eles aprendem cada vez mais, beneficiando seus alunos. Este exemplo mostra que o dilema não é entre metodologias pedagógicas "empacotadas" ou "criativas", mas entre conteúdos pobres e de pouco sentido para professores e alunos, e conteúdos vivos e cheios de sentido.

Um corolário do baixo prestígio e baixos salários é que faltam professores para atender ao crescimento vertiginoso da educação média, sobretudo nas disciplinas

---

[43] http://www.educarchile.cl

de conteúdo técnico e científico, como a física, a biologia ou a química. Uma maneira de enfrentar este problema seria abrir a oportunidade para que estudantes universitários e de pós-graduação, assim como jovens profissionais, possam dar aulas em tempo parcial, enquanto completam sua formação, e como etapa intermediária em suas carreiras, sem precisar passar pelos cursos de formação de professores.[44] Estes estudantes e jovens graduados poderiam trazer para a educação básica conhecimentos atualizados e vivos, além da força de sua juventude e entusiasmo, e seriam uma alternativa bem-vinda para muitos professores cansados e frustrados que existem. Hoje, esta prática quase não existe, entre outras coisas por causa do requisito de que todos os professores devem passar por um treinamento específico em pedagogia. Mas é possível argumentar que pessoas participando ou oriundas da educação superior já têm conhecimentos implícitos de pedagogia, e poderiam se qualificar rapidamente para ensinar a jovens estudantes com um mínimo de acompanhamento e supervisão prática por especialistas.

Talvez não seja possível fazer com que a profissão docente, tal como concebida atualmente, como uma carreira para a vida, volte a ter o prestígio e o reconhecimento que teria tido no passado. Como atividade temporária e carreira intermediária, no entanto, ela poderia ser uma atividade muito atrativa. O amplo uso de pessoas oriundas de outras profissões, mais a adoção de tecnologias avançadas de comunicação e compartilhamento de informações, levariam a uma transformação profunda da profissão docente. Neste novo cenário, a maior parte do esforço pedagógico se concentraria nos primeiros anos da educação, no atendimento a grupos de risco, no desenvolvimento de conteúdos apropriados, no desenho de novos sistemas de comunicação e transmissão de informações, nos procedimentos regulares de avaliação de resultados, e nos trabalhos de remediação e correção de rumos. Educadores profissionais altamente treinados continuariam a exercer liderança neste ambiente educacional transformado, enfrentando os novos desafios de um trabalho muito mais rico, fluido e complexo do que a rotina das salas de aula.

---

[44] Para uma elaboração desta proposta para os Estados Unidos, aonde o problema também ocorre, ver Frederick M Hess. "Tear down this wall: the case for a radical overhaul of teacher certification." *Educational Horizons*, vol. 80, Pp. 169-83. 2002

Conclusão: a escola do futuro

É possível resumir este panorama das perspectivas da educação para a América Latina e o Caribe com a afirmação de que, na opinião dos especialistas e pessoas influentes da área, assim como do autor deste estudo, a região não conseguirá melhorar sua educação de forma muito significativa nos próximos quinze anos se continuar seguindo as práticas e tendências correntes e dominantes até aqui. A economia não irá crescer de forma significativa, os governos não disporão de muito mais recursos, e a profissão docente não deverá crescer nem recuperar o prestígio e a competência necessários para responder às necessidades crescentes de quantidade e qualidade de educação.

A ausência de recursos é só uma entre várias dificuldades. Existem problemas importantes quanto à maneira em que o ensino é feito, com os conteúdos dos cursos, e com a habilidade dos estudantes de aprender. As experiências de grandes projetos de reforma educacional não são boas; o que é decidido no nível de ministros, agências de assistência técnica e secretarias de educação dificilmente chegam às salas de aula, ou são reinterpretadas segundo as práticas tradicionais.

Os panelistas e participantes do seminário de Santiago mostraram ter consciência plena destas dificuldades, e a maior parte de suas recomendações foi no sentido de trazer mais recursos para mudar este quadro:

- Recursos financeiros: O ensino básico continuará a ser predominantemente público. Os governos necessitam aumentar seus orçamentos para a educação, e usá-los melhor. Decisões difíceis precisarão ser feitas, entre educação fundamental e superior, educação geral e educação técnica, entre regiões e grupos de risco. É necessário também mobilizar recursos privados. Estudantes e famílias que podem pagar seus estudos devem fazê-lo, particularmente no ensino superior. Companhias devem ser estimuladas a apoiar projetos pedagógicos e a "adotar" escolas.
- Recursos da comunidade: as escolas precisam se ligar cada vez mais às comunidades em que estão localizadas, beneficiando-se do trabalho voluntário, envolvendo pais e professores em sua administração, e usando sua ajuda para

mobilizar as famílias para mantenham seus filhos na escola e acompanhem seus trabalhos.

- Recursos tecnológicos - TV, Internet, computadores, todos estes recursos devem ser utilizados sempre que possam ajudar a reduzir custos, melhorar a eficiência, e trazer informação de qualidade para as mãos dos professores e alunos.

- Recursos humanos: Além dos professores de carreira, outros profissionais devem ser trazidos, seja para a sala de aula, seja através de programas à distância, seja em atividades extracurriculares.

- Recursos de informação: é necessário saber melhor o que as escolas estão fazendo, o que os estudantes estão aprendendo, quanto dinheiro existe, em que ele está sendo gasto, e se a população está recebendo um serviço correspondente aos custos existentes. Para isto, os governos necessitam desenvolver sistemas estatísticos de qualidade, e implantar ou melhorar os sistemas de acompanhamento do desempenho de estudantes, escolas, e sistemas escolares regionais e nacionais.

- Recursos intelectuais: o campo da educação fervilha com idéias e sugestões de reforma, e existem muitas histórias estimulantes de projetos e experiências pedagógicas bem sucedidas. No entanto, conhece-se pouco, na região, sobre a experiência de outras partes do mundo, sobre os resultados de longo prazo de políticas específicas, assim como sobre as alternativas, validade e possível uso dos sistemas de avaliação. Temos uma idéia muito vaga a respeito de como os recursos públicos são despendidos, e pouco sobre os investimentos privados em educação. Para sabermos mais sobre estes e outros assuntos igualmente importantes, precisamos de mais pesquisas, e mais pessoas fazendo estudos avançados nesta área. A educação é um tema para pedagogos e educadores, mas também para psicólogos, economistas, psicometristas, sociólogos, cientistas políticos e demógrafos. Pesquisas boa qualidade em educação não são especialmente caras, e podem desempenhar um papel importante, ao levantar questões, questionar políticas duvidosas, e ajudar a encontrar melhores caminhos.

Subjacentes às diferentes preocupações e propostas sobre o futuro da educação existem visões também diferentes sobre o papel que se espera que as escolas cumpram nos próximos anos. Uma visão, expressa por León Trahtemberg, é que "la escuela va a ser el ultimo refugio social que queda para 'salvar a los niños' y darles algo de calor y afecto, especialmente a tantos que proceden de situaciones familiares y económicas deficitarias"[45]. Trabalhando *in loco parentis*, substituindo as famílias no provimento não só de conhecimento e informação, mas também de subsistência, valores, identidade social, modelos de comportamento e apoio emocional, estas escolas deveriam atender aos estudantes em tempo integral, e necessitam de pessoal altamente qualificado, boas instalações, equipamento e recursos financeiros. Elas dependerão, sobretudo, de uma profissão docente bem estruturada, não somente em termos de sua competência técnica, mas especialmente em termos do compromisso com a alta responsabilidade que a sociedade estará colocando em suas mãos.

A visão oposta é aquela que vê a escola como muito mais permeável a influências e vínculos externos. A educação é uma atividade para a vida, que ocorre no lar, na praça, na rua, no trabalho e na escola. O papel da escola deve ser o de preparar os estudantes para que eles possam se conectar ao mundo maior, obter as informações que precisam, reconfigurá-las para seu uso próprio, e desenvolver seus recursos e competências individuais. As escolas convencionais, tais como as conhecemos hoje, são somente um entre vários ambientes educativos, e a educação seqüencial e burocrática está fadada a ser substituída por certificações e aprendizagens de diferentes tipos. Não cabe às escolas tentar substituir as famílias, as igrejas, os governos, as instituições culturais e os meios de comunicação de massas na provisão de afeto, valores, identidade social e apoio material aos estudantes. Com isto, peso da responsabilidade colocado sobre os ombros dos professores será menor, e a diferenciação profissional entre professores e outros provedores e facilitadores de conhecimento e formação se reduzirá.

O futuro, com certeza, estará em algum lugar entre estes dois extremos. A visão expandida do papel da educação, formulada no início dos anos 90 pela iniciativa

---

[45] personal communication

da *Educação para Todos*, é ainda uma excelente formulação a respeito do que devemos almejar para o futuro, em contraste com os sistemas escolares tradicionais que ainda predominam. Estudantes diferentes – diferentes idades, culturas e condições econômicas – requererão diferentes tipos de escola e ambientes de aprendizagem, e diferentes sociedades, comunidades e instituições educacionais buscarão implementar seus modelos a respeito de como crêem que as escolas deveriam ser. Se a economia não consegue proporcionar empregos adequados e salários decentes, se as famílias e as comunidades não conseguem proporcionar aos jovens os valores e os modelos de vida que necessitam, se os governos não conseguem reunir os recursos materiais e imateriais necessários para apoiar a educação, então não é provável que as escolas por elas mesmas, sejam capazes de substituir a todos. Mas as escolas não desaparecerão, o os jovens continuarão a passar a maior parte de seus dias entre suas paredes, e os professores continuarão a ser o principal vínculo entre os estudantes e o mundo maior. Tudo que possamos fazer para melhorar as escolas, e fortalecer a competência e o compromisso dos professores com seu trabalho, valerá o esforço desprendido.

Referências

Alba, Richard D. e Victor Nee. 2003. *Remaking the American mainstream : assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Allende, Jorge. 2001. "El impacto del avance de las ciencias sobre la sociedad en las primeras decadas del siglo XXI. El contexto para la educación." em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp., Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. http://www.unesco.cl/030101010101.htm

Appiah, Kwame Anthony. 1997. "Liberalism and the plurality of identity." em N. Cloete. *Knowledge, Identity and Curriculum Transformation in Africa*, pp., Johannesburg: Maskew Miller Longman.

Arellano M, José Pablo. 2001. "Financiamiento educacional en los primeros 15 años del siglo XXI." em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp., Santiago: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.

Arregui, Patricia McLauchlan. 2001. "Sistemas de determinación y evaluación de metas de logros de aprendizaje escolar como instrumento para mejorar la calidad, la equidad y la responsabilización en los procesos educativos en América Latina." em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp. 263-261, Santiago: UNESCO. http://www.unesco.cl/030101010101.htm

Barros, Ricardo Paes de, Ricardo Henriques e Rosane Mendonça. 2000. "Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado n Brasil." em R. Henriques. *Desigualdade e pobreza no Brasil*, pp. 405-424, Rio de Janeiro: IPEA.

Brunner, José Joaquín. 2001. "Globalización y el futuro de la educación: precisiones, desafios, estrategias." em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp., Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. http://www.unesco.cl/030101010101.htm

Frigerio, Graciela. 2001. "Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?" em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp., Santiago: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.

Fukuyama, Francis. 1995. *Trust the social virtues and the creation of prosperity*. New York: Free Press.

Gajardo, Marcela. 2001. "Educación: asunto de todos?" em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp., Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. http://www.unesco.cl/030101010101.htm

Gallart, María Antonia. 2001. "La formación para el trabajo en America Latina: pasado, presente, futuro." em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas*

de la educación en América Latina y el Caribe, pp., Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. http://www.unesco.cl/030101010101.htm

Hacker, Andrew 2003. "Saved?" *The New York Review of Books*, August 14, pp. 22-23.

Hess, Frederick M. 2002. "Tear down this wall: the case for a radical overhaul of teacher certification." *Educational Horizons* 80:169-83.

Inter-American Development Bank. 1997. *Higher education in Latin America and the Caribbean A strategy paper*, vol. No. EDU-101. Washington: InterAmerican Development Bank.

Levin, Henry M. 2001. "Cambios pedagógicos para los futuros Educacionales de América Latina y el Caribe." em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp., Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para AméricaLatina y el Caribe. http://www.unesco.cl/030101010101.htm

Lópes, Luis Enrique. 2001. "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana." em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp., Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. http://www.unesco.cl/030101010101.htm

Machado, Ana Luiza. 2001. "Papel dos gestores educacionais num contexto de descentralização para a dscola." em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp., Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. http://www.unesco.cl/030101010101.htm

Marchesi, Álvaro. 2001. "Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamerica." em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp., Santiago: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.

McLauchlan de Arregui, Patricia, Ernesto Melgar, Iván Montes, Simon Schwartzman e Juan Fidel Zorrilla. 2001. *Certificación de aprendizajes escolares al término de la secundaria - Experiencias internacionales y opciones para el Perú*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. http://www.schwartzman.org.br/simon/grade3.pdf

Mello, Guiomar Namo de. 2000. "Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical." *São Paulo em Perspectiva* 14:98-110. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf_a.php?t=003

Ministério da Educacão e Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. 1998. "Educação fundamental - parâmetros e referenciais curriculares nacionais." http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm Access: 28 de julho

Myers, Robert G. 2000. "Early childhood care and development." em Santo Domingo Pp

Oliveira, João Batista Araújo. 2001. "Educación media en América Latina: diversificación y equidad." em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp., Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. http://www.unesco.cl/030101010101.htm

—. 2002. "Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo." *Ensaio* 10:161-200.

Palacios, Maria Amelia. 2001. "La educación en América Latina y el Caribe. Los procesos pedagógicos." em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp., Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. http://www.unesco.cl/030101010101.htm

Putnam, Robert D, Robert Leonardi e Raffaella Nanetti. 1993. *Making democracy work civic traditions in modern Italy*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Putnam, Robert D. 2001. *Bowling alone : the collapse and revival of American community*. New York: Touchstone.

Ravela, Pedro. 2003. *¿Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa?* Lima: GRADE - Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Sackman, H. 1974. "Delphi assessment: expert opinion, forecasting and group process." em: The Rand Corporation Pp

Sáinz, Pedro G e Mario La Fuente R. 2001. "Crecimiento económico, ocupación e Ingresos en América Latina: una perspectiva de largo plazo." em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp., Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. http://www.unesco.cl/030101010101.htm

Schiefelbein, Ernesto e R Zuñiga. 2001. "Relaciones de la educación superior con la educación secundaria: transformación de la enseñanza, investigación y extensión universitaria." em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp., Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. http://www.unesco.cl/030101010101.htm

Schwartzman, Simon. 1995. "La coopération internationale en temps the crisse." em R. Waast. *Les sciences hors d'Occident au XXe siècle*, vol. 1, Les Conférences - The Keynote Speakers, pp. 77-86, Paris: ORSTOM.

—. 2001. *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe*. Translated by E. Leigh e C. Richard. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Scott, Peter. 1997. "Changes in knowledge production and dissemination in a context of globalization." em N. Cloete, J. Muller, M. Makgoba e D. Ekong. *Knowledge, Identity and Curriculum Transformation in Africa*, pp. 23-24, Johannesburg: Maskew Miller Longman.

Torres, Rosa María. 2000. *Una década de educación para todos - la tarea pendiente.* Montevideo; Madrid; Caracas; Buenos Aires; Porto Alegre: FUM-TEP; Editorial Popular; Editorial Laboratorio Educativo; IIPE-UNESCO; Artmed Editora.

Trahtemberg, León. 2001. "El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y organización escolar." em UNESCO - OREALC. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp., Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. http://www.unesco.cl/030101010101.htm

UNESCO. 1990. "World Declaration on Education for All." http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml Access:

UNESCO - OREALC. 1981. "Proyecto principal educación: objetivos, características y modalidades de acción." em Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe Pp

—. 2001a. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe.* Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

—. 2001b. *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

World Bank. 2002. *Closing the gap in education and technology*. Washington, DC: The World Bank, Latin America and Caribbean Department.

World Bank. 2002. *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Washington, DC: World Bank.